

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE.
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.

ALEX CLEBERSON ANDRADE NEVES

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
representações sociais e intervenções dialógicas.

BRASÍLIA
2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE.
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.

Alex Cleberson Andrade Neves

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
representações sociais e intervenções dialógicas.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a
graduação de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciado em Pedagogia, sob orientação do
Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA
2015

Alex Cleberson Andrade Neves

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
representações sociais e intervenções dialógicas.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Comissão Examinadora:

Professor Doutor Erlando da Silva Rêses

Professora Mestre Danúbia Régia da Costa

Professora Mestre Maria Luiza Pinho Pereira

Alex Cleberson Andrade Neves

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
representações sociais e intervenções dialógicas.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. (Orientador).
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

Prof^a. Msa. Danúbia Régia da Costa (Membro Externo).
Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (RN).

Profa. Msa. Maria Luiza Pinho Pereira
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

NEVES, Alex Cleberson Andrade. **Direitos humanos na educação de jovens e adultos: representações sociais e intervenções dialógicas.** Monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva evidenciar as Representações Sociais que os Estudantes da Educação de Jovens e Adultos produzem acerca dos Direitos Humanos. Adotando a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, o estudo baseia-se no modelo da pesquisa-ação e utiliza a matriz qualitativa com o intuito de evidenciar o conjunto de costumes, modos de existência e de representação dos fenômenos da realidade social de um grupo de indivíduos. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário com uma questão indutora, por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras. A análise dos resultados ocorreu por meio da utilização do *software* EVOC. Os resultados demonstram que os estudantes representam os Direitos Humanos por meio de três elementos centrais: *Educação* (36%), *Justiça* (28%) e *Saúde* (36%). Conclui-se que as Representações Sociais dos estudantes não são meras manifestações de opiniões/percepções acerca dos Direitos Humanos, mas fornecem subsídios que possibilitam compreender as explicações que o coletivo atribui a determinado fenômeno social. O conteúdo que emerge nestas representações evidencia a dinâmica dos sujeitos no manejo com as questões associadas aos Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Direitos Humanos; Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadrantes com o resultado obtido por meio da tabulação e submissão dos dados ao <i>software</i> EVOC.....	52
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos.

DH - Direitos Humanos.

ONU - Organização das Nações Unidas.

TRS - Teoria das Representações Sociais.

RS - Representações Sociais.

CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.

EVOC - *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations.*

TALP - Teste de Associação Livre de Palavras.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
--------------------------------	-----------

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

Capítulo 1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	16
---	-----------

1.1. Processo histórico e conceituação de Representações Sociais.....	16
---	----

1.2. Funções das Representações Sociais.....	19
--	----

1.3. Principais definições em Representações Sociais.....	20
---	----

1.4. Teoria do Núcleo Central.....	22
------------------------------------	----

Capítulo 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
--	-----------

2.1. Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	25
--	----

2.2. Breve apresentação do pensamento de Paulo Freire.....	27
--	----

2.3. Círculos de Cultura: uma proposta dialógica.....	29
---	----

Capítulo 3. DIREITOS HUMANOS.....	31
--	-----------

3.1. Apresentação dos Direitos Humanos.....	31
---	----

3.2. A Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano.....	32
--	----

3.3. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Direitos Humanos.....	33
---	----

Capítulo 4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
---	-----------

4.1. Procedimentos.....	37
-------------------------	----

4.2. Participantes da Pesquisa.....	38
-------------------------------------	----

4.3. Instrumento de Coleta de Dados.....	39
--	----

4.4. Caracterização do Contexto de Intervenção.....	39
---	----

4.5. Projeto de Intervenção Local.....	41
--	----

Capítulo 5. ANÁLISE DE DADOS.....	53
--	-----------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
----------------------------------	-----------

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	65
--	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
--	-----------

APÊNDICE A

Instrumento de pesquisa: questionário com pergunta indutora (Técnica de Associação Livre de Palavras).

APÊNDICE B

Rangmont (análise realizada pelo *software* EVOC).

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Alex Cleberson, sou estudante do último ano da graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) e graduado em Psicologia na Universidade Paulista (UNIP). Moro com minha mãe e um irmão na cidade do Paranoá/DF. Meu pai, infelizmente, faleceu há 4 anos. Quando tenho tempo livre gosto de jogar tênis, videogame, ver séries e filmes na TV, assistir a clipes e shows na internet, andar de bicicleta e bater papo com os amigos. Apesar da dinâmica do mundo me considero feliz e busco, constantemente, a minha humanização.

Cursei a educação básica na rede pública de ensino: Escola Classe 304 Norte, Centro de Ensino Fundamental da 104 Norte e Centro de Ensino Médio da Asa Norte. O último fica a poucos metros da Faculdade de Educação da UnB e, por isso, constantemente, me recordo de pessoas e de situações do Ensino Médio.

Durante a experiência do Ensino Médio manifestei para alguns amigos a minha intenção de realizar um trabalho voluntário, preferencialmente no contexto escolar. Uma pessoa próxima da minha família apresentou-me o trabalho realizado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). Lá, participei de cursos de formação para alfabetizadores e fui inserido no ambiente de sala de aula como “alfabetizador auxiliar”.

Um ano depois fui convidado para ocupar uma vaga de “alfabetizador titular”. Pude, ainda jovem, ter a experiência de mediação de uma turma de alfabetização. Os desafios pedagógicos e didáticos eram muitos, no entanto, sempre pude solicitar auxílio à Creuza, presidente do CEDEP, e a coordenadora do Grupo de Educação, Ivonete.

Durante cerca de quatro anos estive inserido na Educação Popular de Jovens e Adultos. A formação sistemática, o auxílio dos colegas alfabetizadores e da própria instituição foram essenciais para que, gradativamente, eu pudesse aperfeiçoar minha atuação em sala de aula.

Esta experiência permitiu que eu pudesse compreender o mundo por meio de outras perspectivas. A história de vida dos educandos, continuamente relatada em sala de aula, era o viés articulador para a realização do meu trabalho enquanto alfabetizador. Era, ainda, o elemento motivador para minha reflexão acerca do mundo e para o meu processo de humanização.

Após o término do Ensino Médio prossegui com o trabalho voluntário no CEDEP, mas não me dediquei para ingressar na UnB ou em alguma universidade pública ou privada.

Na verdade, apesar do Centro de Ensino Médio da Asa Norte localizar-se próximo a UnB, não éramos motivados pelos professores ou pela escola para ingressar na universidade. Em poucas situações os professores faziam menção a UnB. Penso que, por isso, muitos e inclusive eu acabaram seguindo caminhos distintos.

Muitos constituíram famílias cedo, tendo que trabalhar para contribuir com a manutenção de sua nova realidade, outros ingressaram de imediato em instituições privadas, alguns iniciaram suas atividades profissionais, a maioria em subempregos e poucos, como eu, ficaram um tempo sem nenhuma atividade específica, numa espécie de “férias sem fim”.

Após alguns anos, pude reencontrar alguns colegas dessa época e vivenciar o quanto éramos diferentes, apesar de estudarmos na mesma escola por três seguidos anos. Fico contente que alguns tenham conquistado seus objetivos, no entanto, a maioria permaneceu com as mesmas atividades e não construíram perspectivas para uma mudança na vida. Poucos colegas ingressaram na UnB. Foi um ingresso gradativo o que demonstra a disparidade entre os interesses de cada um. O sonho de muitos em estudar na Universidade de Brasília era uma quimera para todos nós do ensino médio. Contudo, a experiência nesta modalidade foi positiva e os laços com os colegas, professores e funcionários permanecem ativos até hoje.

Após alguns empregos e a aposentadoria dos meus pais, resolvi acompanhar meus pais para uma nova experiência: morar, pela primeira vez, fora de Brasília. Durante um ano e meio morei em Bom Jesus da Lapa, interior da Bahia. Cidade conhecida pela cultura religiosa que atrai multidões de pessoas anualmente para suas celebrações.

Lá iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pude vivenciar o tratamento ofertado pelo Estado à Educação Superior. Estrutura física deficiente, professores com baixa remuneração e poucas qualificações e desmotivação de toda comunidade acadêmica. Desde o primeiro dia de aula já havia decidido retornar para Brasília e recomeçar. Lá conheci grandes atores sociais, cidadãos guerreiros!

Experienciei uma realidade distinta da minha, a do interior brasileiro. De volta à capital federal, ingresso no curso de Psicologia na Universidade Paulista. Estou satisfeito com esta escolha e acredito na qualidade da minha formação acadêmica. Já neste momento, o desejo de ingressar na UnB era latente, mas a realidade não era favorável. Quando início o penúltimo ano da graduação em Psicologia sou surpreendido pela aprovação no vestibular da UnB. Contente, decido tentar o desafio de duas graduações simultâneas. Cansado, certamente, mas muito mais satisfeito!

Na UnB pude conhecer inúmeras pessoas e suas histórias de vida, constatando que a vida acadêmica se efetiva, de fato, na universidade pública. A universidade é um espaço democrático, da diversidade e que suscita uma contínua reflexão acerca da realidade social. Não se caracteriza como um ambiente físico, mas como uma dimensão que propicia distintas investigações que culminarão em estratégias de transformações sociais. Fazer parte de uma comunidade acadêmica significa, inicialmente, uma profunda reflexão sobre si mesmo. Isto demanda uma projeção de seus valores éticos, postura moral e princípios, além da inserção em um processo de re-significação da própria vida.

De fato, a universidade significa a constituição de inúmeros caminhos para uma nova vida. Uma construção diária de identidades individuais e coletivas que contribuirão para a manutenção e desenvolvimento da academia. Frequentar o espaço universitário significa a apropriação de conhecimentos que, anteriormente, não tinham sido adquiridos, mas, essencialmente, uma crítica reflexiva e construtiva dessas ideias e, portanto, uma compreensão diferenciada. Os laços afetivos com os membros da comunidade darão suporte para a integração e aquisição dessa nova dimensão, além da real possibilidade de uma reconstrução desses espaços que são considerados universais.

Todo este processo necessita ser direcionado pelo compromisso individual e coletivo dos membros, que agora, são, verdadeiramente, a própria universidade. Compromisso pautado numa formação qualitativa e que possibilite uma contribuição efetiva para a academia e a sociedade. Aliás, este deve ser um dos objetivos durante e após a formação acadêmica: uma real contribuição para o mundo que fomente nos atores sociais determinadas posturas transformadoras.

Estabelecer metas e manusear técnicas são fundamentais para a concretização de compromissos. Estudo, pesquisa e extensão devem ocupar um espaço prioritário no universo acadêmico e precisam ser entendidos como atividades rotineiras. Manter-se em contínua reflexão acerca dos aspectos das diversas realidades sociais possibilitará um estado permanente de anseios e dúvidas que são, necessariamente, importantes para o início de preocupações de caráter coletivo.

A insatisfação e a percepção de inadequação nos possibilita uma atitude concreta para a minimização ou solução de questões consideradas errôneas. Este também deve ser um compromisso. Somente assim, os compromissos com a universidade, a sociedade e consigo mesmo serão cumpridos.

A universidade nos oferta uma gama de oportunidades. Elas são de ordem privada e coletiva e permeiam distintos aspectos da vida humana, como a socialização, integralização e o acesso a pessoas e culturas diferentes. É o momento da vida mais propício para vivenciar uma experiência surpreendente.

O indivíduo não deve esperar por esses acontecimentos, mas, efetivamente, torná-los reais. Deve esperar a contribuição da comunidade acadêmica e tornar real a transformação da sua vida, afinal, a academia representa uma possibilidade diferenciada de enxergar e compreender o mundo atual, favorecendo a atuação de agentes em variados contextos. Contraditoriamente, o acesso a universidade é um privilégio. Cabe, portanto, aos cidadãos contemplados uma consciência abrangente da sua importância nesse ambiente.

Após a finalização da graduação em Pedagogia pretendo ingressar no mestrado acadêmico e atuar, em sala de aula, como docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Pretendo, também, percorrer um caminho acadêmico com a Psicologia e, por meio do diálogo entre ambas as ciências, colaborar para os processos de problematização, investigação científica e proposição de alternativas para a minimização das problemáticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Compreendendo que a experiência de existir na contemporaneidade é marcada por distintas desigualdades sociais e pela transgressão aos Direitos Humanos é preciso fomentar uma cultura de paz, justiça, de dessilenciamento e empoderamento dos sujeitos inseridos no ambiente escolar. Diante disto é preciso implementar propostas que objetivem promover o diálogo sistemático e a conscientização do educando acerca de sua existência no mundo.

O educando da Educação de Jovens e Adultos são indivíduos que, historicamente, encontram-se inseridos em contextos de desqualificação escolar e, portanto, de contínuos questionamentos sobre seu desempenho intelectual. O estigma do indivíduo não-alfabetizado representa, entre outros fatores, uma espécie de negação do acesso à educação na idade adequada e promove, então, a vitimização desses educandos juntamente com a exclusão de outros direitos.

Desta forma, a intervenção em Direito Humanos em classes de Educação de Jovens e Adultos implica, necessariamente, no processo de empoderamento de tais sujeitos, com ênfase na construção de um espaço de diálogo sistemático e, por consequência, no reconhecimento e na importância da constante luta pela efetividade dos direitos.

O presente trabalho busca, nesta perspectiva, estruturar as Representações Sociais que uma turma de educandos da Educação de Jovens e Adultos constrói acerca dos Direitos Humanos e, a partir desta referência, problematizar tais representações por meio da adoção de Círculos de Cultura na perspectiva de Paulo Freire.

Objetiva-se, assim, sistematizar e problematizar as Representações Sociais que os educandos da Educação de Jovens e Adultos constroem acerca dos Direitos Humanos; planejar e implementar Círculos de Cultura que contemplem as demandas identificadas na sistematização das Representações Sociais e colaborar para que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: o memorial educativo, a monografia e as perspectivas profissionais. Na primeira seção, nomeada de memorial educativo, é registrado o relato da trajetória escolar e acadêmica do autor do trabalho, com a apresentação das motivações e circunstâncias que o levaram a escolha da graduação.

A segunda seção, caracterizada pela apresentação e discussão teórica, trata da Representação Social que os educandos da Educação de Jovens e Adultos constroem acerca

dos Direitos Humanos e uma proposta de intervenção para o aperfeiçoamento destas representações. Esta seção está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, nomeado como Teoria das Representações Sociais, discute o processo histórico e a conceituação de Representações Sociais, as funções e as principais definições das Representações Sociais e apresenta a Teoria do Núcleo Comum.

No segundo capítulo é abordada a Educação de Jovens e Adultos por meio de três aspectos: a contextualização história da Educação de Jovens e Adultos, a apresentação do pensamento de Paulo Freire e a exposição dos Círculos de Cultura como método dialógico de trabalho interventivo. O capítulo três refere-se aos Direitos Humanos. Nele é exposto a dinâmica dos Direitos Humanos, a Educação de Jovens e Adultos como um Direito Humano e a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Direitos Humanos.

Já o capítulo quarto trata da metodologia da pesquisa adotada neste trabalho. Neste capítulo é apresentado os procedimentos da pesquisa-ação, os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a caracterização do contexto de intervenção e o projeto de intervenção local. Posteriormente, no quinto capítulo, designado de análise de dados, é apresentado e problematizado os resultados coletados. A seguir, no capítulo seis, é exposto as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

A terceira e última seção refere-se a apresentação das perspectivas profissionais do autor, com a exposição do planejamento profissional.

CAPÍTULO 1

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1. Processo histórico e conceituação de Representações Sociais

O psicólogo social Serge Moscovici postulou a expressão “Representações Sociais” em sua obra “Psicanálise: sua imagem e seu público” em 1961. O principal objetivo de Moscovici era problematizar e, então, compreender como a proposta psicanalista de Sigmund Freud se difundia em distintos contextos sociais de Paris, na França.

Moscovici utilizou como referencial para a confecção de sua proposta teórica a teoria das representações coletivas de Émile Durkheim. Ele realiza uma espécie de junção entre o pensamento individual e o pensamento coletivo para subsidiar a Teoria das Representações Sociais (TRS) e, devido a isto, sua teoria é assinalada como proposta psicossocial. (ANDRADE, 2013).

De acordo com Cazals-Ferré e Rossi (2007) Moscovici define as Representações Sociais como um sistema dinâmico de valores, de conhecimento e de condutas sociais que se referem diretamente a elementos e/ou objetos pertencentes à conjuntura social. Tais representações evidenciam a dinamicidade de vida dos sujeitos e/ou dos grupos investigados, além de representar um mecanismo para orientar os processos perceptivos dos sujeitos diante das circunstâncias que são, cotidianamente, demandados.

É, portanto, por meio da compreensão de condutas sociais e das construções verbais dos sujeitos que é possível a busca de entendimentos para os elementos que constituem a vida social. Mesmo que tais condutas e verbalizações utilizem como base inicial o conhecimento do senso comum, tais construções consubstanciam-se em Representações Sociais e se referem aos desdobramentos da sociedade atual e suas distintas relações com os sujeitos sociais.

Moscovici (1981) sinaliza que as Representações Sociais (RS) não devem ser reduzidas as opiniões e imagens de algum objeto, mas compreendidas como explicações do coletivo para os elementos de determinada realidade privada e/ou social. Portanto, é um sistema que evidencia a lógica atual e utiliza processos linguísticos específicos para sua manifestação. Desta forma, Representações Sociais é:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, *apud* VALA, 2006, p. 458).

Sá (1998) sugere a compreensão TRS por meio de três abordagens. Jodelet (2001) representaria a primeira abordagem. Ela adota como viés articulador o campo de conhecimento da psicologia e da antropologia (de base culturalista); a segunda abordagem preocupa-se com os processos de produção e de disseminação das Representações Sociais. Representada por Willem Doise (1990) esta abordagem utiliza como viés articulador o campo de conhecimento da sociologia; já a terceira abordagem prioriza o aspecto cognitivo-estrutural. Representada por Jean Claude Abric (1998) esta abordagem foi nomeada como Teoria do Núcleo Central (TNC) e adota a corrente teórica estrutural como viés articulador para sua proposta.

Jodelet (2001) compreende as RS como um conjunto de conhecimento construído coletivamente, instituído de uma intenção específica, objetiva e colaborativa para o processo de construção da realidade social. Para ela, representações sociais são saberes pertencentes ao senso comum e representativos do pensamento social.

As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

Moscovici (2010) pontua elementos necessários para a compreensão da relação entre sujeito e objeto no processo de produção das RS. Ele salienta que não há, pontualmente, distanciamento entre o sujeito e o objeto. Assim, sujeito e objeto não são diferentes, já que as representações tendem a indicar o processo de apropriação do novo, por meio de uma reconstrução, e não apenas a reprodução do conhecimento já existente. Assim,

Representações Sociais representam os elementos responsáveis pela constituição social com ênfase na forma como os sujeitos entendem os fatos ocorridos nos diversos contextos vividos.

Já para Abric (1998) a RS não se caracteriza por ser uma imagem do objeto. Ela é, na verdade, o resultado do conflito do exercício mental do sujeito e da complexidade das relações com o objeto. Afinal, representação social “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”. (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Para a compreensão do processo de construção das representações sociais, Moscovici (1981) registra a existência de três dimensões das RS: a informação, o campo de representação/ imagem e a atitude.

A informação representa a organização, por certo grupo, do conhecimento que possui acerca de determinado objeto social. A informação e sua organização são condicionantes da representação do grupo sobre o objeto. A informação liga-se a comunicação e, assim, relaciona-se com a disseminação do conhecimento com o intuito de torná-lo comum.

Ao elemento da imagem está relacionado o campo de representações da imagem. De modelo social e de conteúdo específico, ele se refere as suposições do objeto da representação. O campo organiza, sistematiza e hierarquiza a informação. Através disto e possível realizar a distinção das representações de grupos diferentes.

Já a atitude é uma espécie de inclinação que sujeito e/ou grupo possui acerca de um objeto específico. Existem, assim, elementos afetivos das representações que são responsáveis pela articulação avaliativa do objeto em questão. Assim, esta dimensão tende a orientar as práticas do objeto investigado e representado pelos sujeitos.

A compreensão da motivação para a produção das Representações Sociais é discutida por Santos (2005). Ela postula três determinantes das RS: a pressão à inferência, a focalização e a defasagem e dispersão da informação.

A busca constante do sujeito pelo consenso do seu grupo representa a pressão à inferência. Esta busca demanda comunicação e convergência no que se refere às expectativas. A interferência nas decisões, às respostas uniformes e a plena comunicação conferem certa “legalidade” as RS.

A apreensão da informação por cada sujeito representa a focalização. Tal apreensão refere-se à linguagem, ao processo histórico, aos valores, a dinâmica cultural e a

uma possível inclinação religiosa. Assim, a representação do sujeito dependerá do conhecimento acerca do objeto que o sujeito e/ou grupo possua de forma prévia.

O acesso às informações sobre o objeto representado pelo sujeito e/ou grupo representa a defasagem e dispersão da informação. A forma de acesso a informação, os meios que facilitam ou dificultam o acesso são responsáveis pela interferência no processo de construção do conhecimento acerca do objeto representado.

Diane disto cabe reafirmar que as Representações Sociais são orientadoras de práticas sociais e referenciais para a confecção de mecanismos para a vivência social. As RS manifestam as relações constituídas pelo sujeito e/ou grupo com determinado objeto e, este processo, envolve o exercício de alteração do imaginário social e da simbolização.

1.2. Funções das Representações Sociais

A formação de condutas, a orientação para as práticas sociais e o subsídio às comunicações coletivas são, segundo Moscovici (1981), as principais funções conferidas às Representações Sociais. É sabido que as RS é um sistema dinâmico de valores, práticas e ideias com duas funções, necessariamente, articuladas.

Primeiro, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo, possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2010, p. 21).

Segundo o autor, as Representações Sociais apresentam um modelo convencional para objetos, sujeitos e fatos. As RS é uma espécie de modelo para sujeitos e/ou grupos e pode, ainda, ser um modelo que não permita decodificação e, assim, compreensão para indivíduos externos. As RS são também prescritivas, ou seja, são imposições aos sujeitos. A junção entre o que está presente e a tradição difunde o que deve ser pensando, e assim, representado. Assim, Representações Sociais se caracterizam como produto da construção sequencial de fatos ao longo do tempo e do resultado das produções geracionais.

A discussão da funcionalidade das RS é enfatizada por Abric (1998) que elenca quatro funções primordiais: função de saber, identitária, orientadora e justificadora.

Na função de saber as RS colaboram para a comunicação, já que favorecem o entendimento dos processos inerentes a realidade social. É no escopo do senso comum que os sujeitos se apropriam e reescrevem certos conhecimentos. Aqui, fazem o exercício de integração dos conhecimentos que convergem e da própria cognição e, posteriormente, constroem redes para a constante transmissão deste conhecimento.

É na função identitária que as RS colaboram para a delimitação da identidade e fornecem as peculiaridades de sujeitos e/ou grupos. Aqui, sujeitos e/ou grupos são situados em determinada dimensão e isto possibilita a produção de elementos identitários que sejam convergentes com as normas, regras e valores previamente determinados. É nesta função que as RS são imersas na comparação com outras representações e no controle social que o coletivo realiza em cada um.

Na função orientadora as RS orientam as práticas dos sujeitos. Três aspectos são importantes no processo de condução das práticas pelas representações: a) a representação determina a relação mais adequada para o sujeito; b) a representação atua sobre a realidade e não depende dela para o seu desenvolvimento; c) a representação elucida a lógica das regras sociais, é prescritiva e define o que é aceitável ou não em certa circunstância social.

Já na função justificadora as Representações Sociais oferecem explicações para as práticas dos sujeitos. Permite, ainda, a continuidade ou a potencialização da distinção social. Aqui, os sujeitos, em certos casos, precisam justificar suas ações para os membros do grupo.

Diante disto, cabe mencionar que as Representações Sociais colaboram para o processo de atribuição de sentido aos fenômenos da sociedade atual. Buscam, antes de tudo, a explicação objetiva dos processos de produção e alteração dos saberes coletivos. Tais produções são, inicialmente, individuais e marcados pela interação com o outro, por meio da convivência social.

1.3. Principais definições em Representações Sociais

De posse da proposta conceitual e das funcionalidades das Representações Sociais, Moscovici (1981) inicia discussões acerca da estrutura e da formação das RS. Para tanto, ele aborda dois elementos presentes nos processos sociocognitivos das Representações Sociais. Estes elementos são responsáveis pela transposição do conhecimento, tornando-o familiar para o sujeito. Os elementos são a objetivação e a ancoragem.

De acordo com Vala (2006) a objetivação se refere ao modo de organização dos elementos que constituem a representação e o movimento que estes elementos realizam para tornarem-se materiais e, assim, representarem a realidade de forma natural. O processo de objetivação está imerso em três períodos distintos, porém articulados entre si.

Na construção coletiva o sujeito apreende as informações e conhecimentos de certo objeto. Ele seleciona a informação e a compara com outras, tende a reduzi-la para que ela se mostre mais objetiva e com utilidade social.

A esquematização se refere a sistematização e organização da estrutura da informação. Ela possui aspectos imagéticos ou figurativos e cada sentido da informação tende a fazer menção a alguma imagem. Isto possibilita materializar a representação em pensamento ou em ideia.

Já na naturalização os conceitos se tornam categorias, com teor de materialidade através de imagens e as percepções tendem a mostrar o que é real. A naturalização ocorre por meio da personificação (materialização de uma ideia), da figuração (substituição de conceitos por imagens) e da ontologização (atribuição de ideias as imagens ou aos objetos).

Desta forma, a objetivação é uma espécie de manifestação de uma ideia e/ou conceito em uma imagem. Aqui, algo que era apenas manifestado mentalmente se torna algo físico. É na objetivação que o objeto recebe um sentido, por meio de ideias e das relações que estabelece. Assim, a

[...] objetivação ocorre com a passagem ou a transformação do que ainda é abstrato (conceitos ou ideias) para o concreto (esquemas ou imagens concretas). Ela privilegia certas informações em detrimento de outras, torna real um conceito, consiste na transferência da imagem, ideia para uma visão material. Trata-se de transferir algo que está na mente em algo que passe a existir no mundo físico, de forma que os conhecimentos se tornem naturais, socialmente aceitos e reproduzidos para que a realidade seja compartilhada socialmente. (ANDRADE, 2013, p. 26).

Se é na objetivação que são manifestadas explicações de como ideias se tornam parte da realidade é na ancoragem que ocorre o entendimento dos processos de expressão e inserção das ideias nas relações sociais. (MOSCOVICI, 2010).

A ancoragem é, então, quando a ideia se insere no corpo de conhecimento do senso comum. É o momento de classificação e de atribuição de nome a algo. Ora, coisas e/ou

objetos sem nome são tidas, socialmente, como estranhas e geralmente não recebem valor social.

Abric (1998) atribui a ancoragem cinco funções. A primeira nomeada como regulação é a integração de novas ideias e/ou conceitos à realidade do sujeito. Já a prescrição é uma espécie de subsidio para as deliberações. A proteção é uma estratégia de defesa com relação a novas informações e na modulação as representações baseiam-se no percurso experiencial do sujeito.

Uma RS fornece uma gama de sentidos. É também um código que requer interpretação, afinal, quando o acesso a representação ocorre o sujeito tende a entendê-la como algo desconhecido e que necessita de sentido no contexto dos acontecimentos sociais, dos objetos, grupos e pessoas.

Os conceitos apresentados colaboram para o entendimento do processo de produção das Representações Sociais. Aqui, são manuseadas como viés que possibilita a compreensão dos fatos sociais, além se serem mecanismos presentes no processo comunicativo dos sujeitos.

1.4. Teoria do núcleo central

A Teoria do núcleo central foi postulada em 1976 por Jean Claude Abric na *Université de Provence*. Esta proposta enfatiza o aspecto cognitivo-estrutura da Teoria das Representações Sociais.

Abric (1998) compreende Representação Social como um sistema sistematizado e organizado de informações, condutas e valores. Este sistema caracteriza-se pela dimensão sócio-cognitivo e cada parte (social e cognição) possui uma função determinada, mas articulada a outra. Este sistema é dividido em um sistema/núcleo central e um sistema periférico.

A determinação do sentido essencial das RS e a sistematização e organização dos elementos globais cabem ao sistema central. Ele possui a função de geração e de estruturação das Representações Sociais. Sá (1996, p. 22) fornece a caracterização do sistema central:

- a) é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo;
- b) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;

- c) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
- d) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

Assim, cabe ao sistema central o aparelhamento interno e a manutenção das RS. Ele colabora para a constituição da identidade a partir da base comum. Tal dinâmica possui elementos normativos e funcionais. Os normativos se referem às normas e aos valores sociais do seio social do grupo e/ou do sujeito, enquanto que os elementos funcionais se referem a essência do objeto problematizado.

É por meio do acesso ao núcleo central que é possível conhecer o objeto da RS. É o núcleo central que expressa o que é, de fato, representado. Nele os elementos recebem carga de valoração e determinam as relações estabelecidas entre si através da representação. (ABRIC, 1998).

Abric (1998) salienta, ainda, que a função de ajustamento da representação à realidade cabe ao sistema periférico. Este sistema possibilita a proteção da RS e atua na seleção dos novos elementos, considerando as experiências coletivas e/ou individuais.

A importância do sistema periférico e sua relação com o sistema central é discutida por Machado e Aniceto (2010, p. 357):

Sobre o sistema periférico cumpre pontuar que ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

O produto da relação entre sistema periférico e sistema central para Abric (1998) é a movimentação de mobilidade da manifestação individual e/ou coletiva das Representações Sociais. O sistema periférico possibilita a inserção das experiências dos sujeitos, fornece suporte para a diversidade do grupo e suas divergências de ideais e evolui de acordo com a circunstância que se apresenta. (SÁ, 1996).

O entendimento da Teoria do Núcleo Central fornece a lógica da relação de manutenção e de consenso das Representações Sociais, ou seja, fornece os elementos do sistema central. O movimento circunstancial e individual com o acesso aos elementos cognitivos sobre o objeto problematizado é fornecido pelo sistema periférico. Tal processo possibilita entender a dinâmica que as RS realizam para se cristalizarem e se submeterem as alterações do seio social.

Desta forma, a proposta das Representações Sociais surge como uma alternativa pertinente para a compreensão dos diversos processos educacionais. Neste trabalho, ela é adotada como elemento colaborativo para a problematização e compreensão da relação entre Educação de Jovens e Adultos e Direitos Humanos.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1. Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, inicia-se a partir do pacto entre alfabetização e educação popular. A alfabetização era compreendida como processo de formação direcionada para grupos volumosos de sujeitos e buscava colaborar para a melhoria de vida de seus estudantes. Já a educação popular era tida como um mecanismo de emancipação das classes pobres e segregadas socialmente. (FREITAS, 2007; DI PIERRO, 2008).

Segundo Freitas (2007) é na década de 60 e 70 que este pacto se consubstancia. Ele é operacionalizado através da educação popular numa perspectiva de alfabetização que adota a “proposta” de Paulo Freire. A alfabetização no ideário de Freire denunciava os elementos constitutivos e mantenedores da ideologia dominante presente, inclusive, nas legislações educacionais da época. Era, portanto, uma espécie de transgressão da ideologia dominante.

A autora pontua que a educação popular, juntamente com diversos grupos e setores da sociedade civil, ao iniciar debates acerca da realidade educacional brasileira e da conjuntura estrutural do país colabora para o aperfeiçoamento da reflexão dos sujeitos acerca do processo histórico-social do país e, portanto, dos motivos e teorizações sobre o estado de pobreza e de vulnerabilidade de numerosas gerações de pessoas. Neste movimento, grupos populares se organizam e requerem o acesso a direitos mínimos e essenciais. Processos de alfabetização com a adoção do ideário de Freire se disseminam pelo país nas zonas urbanas e rurais.

Di Pierro (2008) salienta que juntamente com a requisição da população de acesso a direitos mínimos surgem movimentos que expressavam intensa reciprocidade com a filosofia da educação popular. O Movimento de Educação de Base (MEB) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP) articulavam diversas atividades culturais com o intuito de visibilização e problematização da cultura nacional.

O MCP é apresentado como um propulsor no processo de educação popular, como inserção nas camadas populares e empobrecidas. O esforço de construção de uma educação que não fosse “bancária”, alienante e massificadora, mas sim “libertadora” e “conscientizadora” no desenvolver da alfabetização de adultos foi o que objetivou e concretizou o MCP. Como forte contribuição para este movimento, destaca-se a figura do professor Paulo Freire, que constrói uma “metodologia” da alfabetização de adultos a partir da valorização da cultura e aprendizado/experiência do participante do “círculo de cultura”. Entende este não como um “aluno”, na concepção da educação tradicional, mas como sujeito de um processo histórico e com um potencial a ser desenvolvido. (RÊSES; PEREIRA, 2013, s/p).

Nesta perspectiva, Di Pierro (2008) considera que na discussão acerca da educação popular e da alfabetização de jovens e adultos é essencial considerar a participação popular no cenário político-educacional nacional. Isto colaborou para potencializar o surgimento de outros movimentos nas décadas de 60 a 80 que buscavam reunir esforços para desconstruir os entraves sociais da época.

Freitas (2007) e Di Pierro (2008) salientam que os trabalhos desenvolvidos por Freire na década de 80 buscavam, através do processo histórico de vida dos educandos, meios de reflexão e de alteração de processos de opressão, segregação e de pobreza crônica. Em diversos contextos havia atividades contínuas de alfabetização: nas favelas, em sindicatos, na construção civil, em presídios, hospitais, montanhas, plantações e tantos outros. O intuito era ler e compreender o mundo em suas diversas dimensões e ter acesso a outras formas de existência humana.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos surge, segundo Freitas (2007), no interior de movimentos sociais e tornar-se elemento constitutivo da educação popular. Aliás, o termo “popular” é uma referência a necessidade de reafirmar a origem dos sujeitos, as demandas populacionais e que, através do acesso à educação, os sujeitos possam minimizar o estigma de “não estudado” e ocupar novos espaços sociais. Na verdade, isto representa o teor político de todo este processo e foi reiterado por sujeitos e movimentos sociais e pela contribuição de Paulo Freire.

2.2. Breve apresentação do pensamento de Paulo Freire

A obra do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) obteve reconhecimento por meio do termo “Pedagogia da Libertação”, com destaque para o livro *Pedagogia do Oprimido*, produzido em 1968 quando Freire estava no Chile, em exílio. (RÊSES; PEREIRA, 2013). Esta Pedagogia é compreendida por Freire (1987, p. 32) como “[...] aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

A reflexão acerca do pensamento de Paulo Freire nos possibilita afirmar que a educação caracteriza-se como uma atividade que integra os processos culturais das pessoas e que é, ainda, um exercício direcionado para a apreensão de conhecimento. (LOUREIRO; FRANCO, 2012). Afinal, as pessoas são “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade”. (FREIRE, 2002, p. 132).

Nesta perspectiva, a realidade social é construída por meio das circunstâncias materiais e ocorre por meio de um processo histórico, ou seja, é, necessariamente, dinâmica e controversa. A realidade, no entanto, pode ser confeccionada e vivida de outras formas, caso ocorra alterações de caráter material na dinâmica das condutas cotidianas.

Problematizar e entender o mundo são processos que demandam o uso da linguagem. No entanto, somente a aquisição e o uso da linguagem não fornecem os meios necessários para as transformações emergentes. A indagação possibilita ao ser humano o uso de suas capacidades e a mobilização para a tomada de decisões. (FREIRE, 1980). O exercício da escolha altera a lógica do mundo e o próprio sujeito. (LOUREIRO; FRANCO, 2012).

A ação e a reflexão são elementos da linguagem. Manifestar o mundo através da linguagem integra os processos de formação humana dos sujeitos. Talvez, por isso, Freire tenha atribuído tamanha importância ao diálogo que, ao se concretizar, fornece designações (nomeações) e exemplifica a sua práxis.

É o trabalho, dentre as demais categorias, que fornece os elementos para a identificação dos sujeitos como membros de uma espécie. É no seu processo histórico que o trabalho nos auxilia a entender os desdobramentos da existência humana. Ora, o ser humano necessita buscar os meios para a sua sobrevivência e, também, para a sua existência nos contextos sociais.

[...] o processo de trabalho do qual participam o ser humano e natureza de forma integrada constitui a unidade dialética que conforma a realidade vivida, proporcionando nessa mediação necessária que se constitua em ser humanamente natural e naturalmente humano, porque é pelo trabalho que se supre suas necessidades de sobrevivência ou porque nessa relação transforma sua própria natureza. Visto assim é elemento central, gerador, pela sua capacidade de modificar a realidade objetiva, o que permite compreender as relações entre a história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana. (LOUREIRO, 2004 *apud* LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 14).

Os sujeitos tendem a entender o trabalho como elemento constitutivo de sua existência social. A ele, atribui valoração de acordo com as circunstâncias vividas e sociais. (LOUREIRO; FRANCO, 2012). No entanto, o trabalhador oprimido, por exemplo, ao produzir suas próprias demandas é que poderá manejar a si mesmo. Assim, superará seu estado de oprimido pelo exercício do diálogo. (FREIRE, 1987).

Para Loureiro e Braz (2012) o desenvolvimento dos sujeitos possibilita que eles se diferenciem dos recursos naturais e se apropriem de elementos dos ambientes sociais que se integram. Contudo, isto não é uma alternativa real para todas as pessoas, afinal, “somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens”. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 46 *apud* LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 16).

Na busca pela resolução das necessidades do oprimido, por exemplo, os sujeitos tendem a adotar meios necessários para a desconstrução da própria opressão. No entanto, cabe considerar que a ação política deve se desdobrar na realidade social, afinal, tal desconstrução só ocorrerá mediante transformação estrutural da sociedade. (FREIRE, 2002). Afinal,

O individualismo no mundo contemporâneo apresenta duas faces complementares e opostas: o indivíduo moderno quer participar da modernidade, consumindo e o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito, construir sua própria existência, quer produzir-se, e não somente reproduzir-se [...]. (RÊSES; COSTA, 2015, p. 99).

Como tais processos de opressão e de silenciamento podem ser superados? Como posicionar a pessoa humana na dimensão de seus direitos e fomentar o seu dessilenciamento? O trabalho pedagógico realizado na perspectiva do círculo de cultura surge como metodologia capaz de colaborar para a construção de impressões, respostas e alternativas diante dos fenômenos sociais.

2.3. Círculos de Cultura: uma proposta dialógica

Quando Paulo Freire coordenava a educação de adultos no MCP duas instituições foram constituídas: o Círculo de Cultura e o Centro Popular de Cultura.

Nos Círculos de Cultura, instituem-se debates de grupos, ora em busca da compreensão das situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente da compreensão das situações. A programação dos debates surgia dos próprios agrupamentos através de diálogos, que resultava na enumeração de problemas que eles gostariam de debater. Nacionalismo, remessa de lucros para o exterior, evolução política do Brasil, desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, “direitismo”, Sudene, democracia, Ligas Camponesas, eram temas que se repetiam de grupo em grupo. Esses temas eram, então, tanto quanto possível, reduzidos a colaborações visuais, acrescentados de outros e apresentados em forma dialogal aos grupos [...]. (RÊSES; PEREIRA, 2005, s/p).

Para a superação das condições mantenedoras da opressão social, histórica e cultural é necessário que os sujeitos da educação (estudantes e educadores) se articulem numa tentativa de fomentar espaços de problematização e discussão de tais questões. O Círculo de Cultura surge como uma alternativa para subsidiar tais atividades. Nele, é preciso que a ação pedagógica se articule da seguinte forma: explique e evidencie as relações estabelecidas entre o conhecimento produzido e a situação dos oprimidos. Estes são os meios colaborativos para o alcance das transformações necessárias. (ROMÃO, 2006; LOUREIRO; FRANCO, 2012).

Segundo Loureiro e Franco (2012) as atividades desenvolvidas no Círculo de Cultura evidenciam distintas manifestações da subjetividade humana intercaladas com os saberes populares. É uma oportunidade de exercitar o diálogo de forma coletiva e fraterna em

que o saber gerado é o produto dessas relações. O diálogo, aqui, não é apenas um recurso metodológico, mas espaço simbólico da manifestação da diferença. Tal diferença é dotada de qualidade, de valoração e aperfeiçoa os processos de aprendizagem, por meio da sistematização das práticas e da articulação do próprio conhecimento.

Os momentos de diálogo fornecem, na perspectiva de Romão (2006), os meios que possibilitam representar de forma concreta o novo e, até então, os fenômenos não pensados, mas sentidos. O diálogo é, portanto, uma espécie de suscitação direcionada, que trata de algo novo e busca a desconstrução de situações problemáticas do cotidiano. Ele valoriza a construção verbal e a escuta dos sujeitos. Promove ações que são planejadas a partir das palavras enunciadas. Tais palavras recebem carga de criticidade e, então, tornam-se uma atividade do homem que busca a alteração do que está posto socialmente.

O autor enfatiza, ainda, que a dinâmica presente no diálogo possibilita a evidenciação de temáticas veladas. Fornece os meios para a desconstrução dos aspectos enganosos dessas temáticas com o intuito de entendê-lo a partir de sua lógica e de sua atuação na realidade social. De posse deste entendimento o sujeito constrói saberes parciais que o auxilia a apreender a dinâmica relacional que se constroem no cotidiano. Freire (2002) salienta que o saber só tem sentido quando é construído ou reformulado como uma forma de apreender os elementos da realidade e como estratégia para a construção das intervenções emergentes.

O trabalho com o diálogo, por meio do Círculo de Cultura, é para Loureiro e Franco (2012) uma tentativa de suprir as demandas dos sujeitos localizados, na hierarquização social, em posições desprivilegiadas. O diálogo coletivo colabora para a construção de alternativas harmônicas, mas distintas, que buscam juntas a superação de problemas específicos. O processo envolve atores políticos com distintos interesses que se articulam por meio da reflexão de valores e de intervenções. Assim, o diálogo evidencia elementos de proximidade e de distanciamento, mas que articulados buscam desconstruir desigualdades sociais, dessilenciamento e promovem a percepção de sujeitos dotados de direitos.

CAPÍTULO 3

DIREITOS HUMANOS

3.1. Apresentação dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos (DH) nascem e operam de acordo com a circunstância social e com as demandas da pessoa humana. Tais direitos não surgem todos de uma vez e nem operam de forma definitiva. Eles não são naturais, mas um produto da atividade intelectual da sociedade humana e, portanto, estão em constante reinvenção. Estes direitos representam os processos do passado, do presente e uma possibilidade de futuro. Funda-se, então, na experiência humana e em sua capacidade de reorganizar a dinâmica social. (PIOVESAN, 2005).

Tavares (2007) considera que os Direitos Humanos é uma espécie de elemento da resistência humana, visto que demonstra o esforço de luta pela garantia da dignidade das pessoas. Representam a possibilidade de algo novo e que transcende a conjuntura atual. Prega a inserção, inclusão e tolerância num viés de emancipação dos sujeitos. A adoção do aspecto de universalidade e de indivisibilidade dos direitos humanos, confere a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, determinada inovação no que tange a interpretação e a aplicabilidade de direitos.

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais [...]. (PIOVESAN, 2005, p. 44).

Tais aspectos da Declaração de 1948 fomentam certa harmonização entre a ideologia liberal e a proposta social de cultivo da cidadania. Esta dinâmica fornece os ideais de liberdade ao aspecto da igualdade e da fraternidade dos direitos.

Para Piovesan (2005) a Declaração de 1948, a partir do direito internacional, insere diversos mecanismos internacionais de proteção aos direitos já previstos. Isto fornece carga de valor ao documento que enfatiza, além da universalidade e da indivisibilidade, a necessidade de interdependência dos Direitos Humanos. Aliás, o aspecto de universalização dos DH colaborou para a organização de estratégias protetivas dos direitos. Isto promove legitimidade ao consenso das nações acerca de temáticas emergentes, como a educação, por exemplo.

Juntamente com o conjunto de normas globais, os conjuntos setoriais objetivam garantir a disseminação dos direitos nas esferas regionais e locais. A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma das instituições representativas dessa dinâmica micro. Ela busca a integração dos conjuntos regionais por meio das esferas americana, européia e africana. Conjuntos globais e regionais convergem entre si, já que se pautam na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. (TAVARES, 2007; PIOVESAN, 2005).

Nesta perspectiva, Tavares (2007) salienta que ao adotar o viés de pessoa humana, tais conjuntos integram-se e fornecem meios para a real proteção e manutenção dos direitos. Buscam oferecer maior qualidade e efetividade na promoção dos direitos fundamentais. É isto, então, que representa a dinâmica e os valores dos Direitos Humanos.

3.2. A Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano

A educação caracteriza-se como mecanismo necessário para o alcance de direitos individuais e sociais. Ela auxilia os sujeitos a exercerem a cidadania e os insere no mundo do trabalho e, a partir disto, colabora para que os sujeitos sejam mais independentes e possam, com mais capacidade, manusear as circunstâncias da realidade social. (GADOTTI, 2013).

Para Di Pierro (2008) e Gadotti (2013) a educação é essencial para a continuidade da espécie humana e, portanto, para a sobrevivência de seus membros. O direito à educação está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26. Todos possuem o direito ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e isto é primordial para potencializar o “respeito aos direitos e liberdades individuais”. Para a concretização deste direito é preciso uma oferta global à educação básica. No entanto, este direito vai além deste nível de ensino de educação escolar. O direito, aliás, considera a necessidade de oferta de educação em outros níveis que os “tradicionais”.

O direito à educação também não deve ser reduzido às crianças, adolescentes e jovens. O seu acesso deve ser sistemático e em condições iguais para todos os sujeitos. Tal

direito é garantido pelo Estado brasileiro e necessita, progressivamente, atender as populações com maior vulnerabilidade. É preciso se apropriar do potencial da sociedade para o fomento de alternativas que possam promover o constante acesso e permanência dos sujeitos nos processos educacionais. (DI PIERRO, 2008).

Gadotti (2013) salienta que, diferente do ideário do neoliberalismo, a educação deve promover a emancipação dos sujeitos. É preciso a promoção de uma educação para além do mundo atual, ou seja, uma educação atenta para as demandas individuais e sociais. Assim, discutir educação é problematizar os direitos sociais. Defendê-la é reportar-se a outros direitos e estabelecer relações de reciprocidade.

Assim, de acordo com Di Pierro (2008), é preciso atentar-se que a Educação de Jovens e Adultos é um direito social. É preciso a reconstrução do imaginário social acerca do aluno da EJA. Ele até pode ser vulnerável, mas, antes disto, é um cidadão dotado de direitos, que produz saberes necessários a sobrevivência da espécie humana e capaz de manejar recursos materiais e naturais. Para Torres (2009, p. 90 *apud* GADOTTI, 2013) devemos, então, “[...] resgatar o caráter participativo, alternativo e contestador da educação popular. Toda educação é política”.

A Educação de Jovens e Adultos é sinônimo de diversidade, pluralidade, contrastes de gerações e problematizações de culturas, valores e saberes. Juntamente com a diversidade, entretanto, se alia a desigualdade educacional. A ausência de processos educacionais promove a escassez de outros direitos. Além do programa de EJA é preciso e, urgente, a oferta dos meios necessários para a sua operacionalização (transporte, locais físicos, incentivos). Afinal, a Educação de Jovens e Adultos é articuladora para a minimização dos níveis de pobreza e de segregação social. (DI PIERRO, 2008; GADOTTI, 2013).

3.3. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Direitos Humanos

A compreensão dos processos educativos demanda o exercício contínuo da problematização dos aspectos cognitivos. Além disto, as reflexões devem ser direcionadas para três aspectos: os sujeitos que promovem os atos educativos, aqueles inseridos na dinâmica do cotidiano escolar e o contexto em que o processo e os sujeitos se encontram submetidos. Assim, o educador juntamente com o educando e com a sociedade tendem a ser os sujeitos responsáveis pela promoção do fazer pedagógico. (CARVALHO *et al*, 2013).

O ser humano é um sujeito que encontra-se em contínua transformação. Segundo Tavares (2007) sua construção social ocorre por meio das relações que estabelece com o outro e com os meios sociais que interage. Apesar de ser intensamente influenciado por estas relações, consegue definir sua singularidade enquanto pessoa humana, dotado de um percurso histórico e, assim, capaz de (re) construir sua própria história.

Nesta perspectiva, Carvalho *et al* (2013) compreende que os direitos são resultado de um processo histórico. Surgem a partir das necessidades, demandas e exigências de períodos específicos. A construção de um sujeito de direitos dependerá, além de outros elementos, da qualidade das relações que estabelece com os outros e com os contextos sociais e, primordialmente, com a educação. Assim, a Educação em e para os Direitos Humanos se consubstancia como mecanismo real para a constante formação da pessoa humana dotada de direitos.

Ainda de acordo com Carvalho *et al* (2013) cabe, neste momento, o exercício de reflexão acerca da sociedade que desejamos. Aliás, é o sujeito, inserido socialmente e construído por meio das diversas relações, que irá operar na própria sociedade. Diante disto, é fundamental a construção de “[...] um sujeito crítico e partícipe, capaz de intervir, questionar, problematizar e lutar por uma sociedade mais justa, um sujeito consciente de seu papel, não como um mero reproduzidor, mas como um questionador”. (p. 3533).

No entanto, se direcionáramos esta questão para a transgressão aos Direitos Humanos, será possível a identificação de múltiplas violações de direitos. Inicialmente a violação se refere ao acesso à educação em idade adequada. Mesmo diante das diversas circunstâncias do não acesso ou da evasão escolar é preciso compreender que este movimento representa uma espécie de violação do direito de acesso a educação. Se há violação, há vítimas. Vítimas da educação, da saúde, da assistência, do trabalho e de outros aspectos sociais. É importante, então, entender que tais violações devem ser problematizadas a luz dos Direitos Humanos, ou seja, direitos “[...] naturais, universais, históricos, indivisíveis e interdependentes, logo, quando um direito é violado, os demais também o são”. (CARVALHO *et al*, 2013, p. 3533).

Carvalho (2013) e Tavares (2007) salientam que a oferta de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) aos estudantes da EJA é fundamental para a articulação de uma educação que promova o espírito de cidadania nos sujeitos. Os valores de respeito, o exercício de tolerância à diversidade humana e a valorização da dignidade e da existência do outro são elementos do fazer pedagógico na EDH. Este modelo de educação colabora, ainda, para que

os sujeitos, compreendidos como agentes ativos, adotem meios de enfrentamento diante dos entraves sociais, com o intuito de alteração da realidade social e de defesa de seus direitos. A EDH representa, então, uma espécie de instrumento que mobiliza o cidadão em busca da justiça, da prevenção e da minimização de injustiças.

A Educação em Direitos Humanos objetiva colaborar para o reconhecimento do sujeito de seus direitos. Que este reconhecimento considere a alteridade como essencial para a busca e para a efetivação de direitos por meio da educação, afinal,

[...] o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. [...] a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (CARBONARI, 2007, p. 177 *apud* CARVALHO *et al*, 2013, p. 3536).

Assim, a questão da educação surge como alternativa necessária para o cultivo de uma cultura de paz. Após a guerra fria ela estava no cerne da Comissão dos Direitos Humanos da ONU. Este órgão foi constituído em 1946 e objetivava a produção de recomendações para a promoção e respeito aos Direitos Humanos. A lógica adotada é que os Direitos Humanos não “diverge” com regimes que o considera e, portanto, o respeitem (RESÊS; COSTA, 2015).

A Educação em Direitos Humanos fomenta nos educandos a necessidade de constante reflexão acerca de seus direitos e dos seus deveres sociais. Promove a atuação enquanto cidadão preocupado com a dinâmica social e que os Direitos Humanos é colaborativo para o exercício de uma consciência coletiva atenta aos desdobramentos sociais. Neste movimento é preciso desenvolver representações sociais direcionadas para o respeito e valorização da dignidade da pessoa humana (CARVALHO *et al*, 2013; TAVARES, 2007).

A Educação em e para os Direitos Humanos deve ocupar um espaço específico na dinâmica escolar. Deve apropriar-se de uma identidade própria e, assim, constituir-se de aspectos que possibilitem sua diferenciação dos outros conhecimentos e, ao mesmo tempo, fomentar uma constante articulação com os demais conhecimentos escolares. Com isto, é preciso considerar que para que os

[...] Direitos Humanos ocupem lugar central no Ensino e na Educação é preciso instituí-los como eixo e não como tema. Eixo é estruturante e tema é conjuntural, ou seja, como eixo há possibilidade de desenvolvê-lo com maior abrangência nas áreas do conhecimento e de forma mais duradoura. Como tema ele aparece como conteúdo em algumas disciplinas e áreas curriculares, como atividades esporádicas sem articulação entre elas, com realização de campanhas sobre temas específicos e com mera aquisição de algumas noções da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos correlatos. (RESÊS; COSTA, 2015, p.100)

De acordo com Tavares (2007) a adoção de uma EDH tende a colaborar com os estudantes na realização da problematização dos aspectos imersos na realidade social e no aperfeiçoamento da capacidade de emancipação dos sujeitos. O respeito, a igualdade e o reconhecimento do outro contribuem para a superação dos entraves sociais vivenciados por este grupo de sujeitos. A EDH é uma possibilidade, ainda, de humanização dos sujeitos, de cultivo da paz e da promoção da solidariedade humana. Para tanto, a construção educacional deste sujeito deve considerar a alteridade como elemento norteador do fazer pedagógico.

A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. [...] a relação entre sujeitos têm a diferença como marca constitutiva e que se traduz como diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividades mobilizadoras e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos. (CARBONARI, 2007, p. 177 *apud* CARVALHO, 2013, p. 3537).

Também é neste contexto que se pode potencializar a diferença do outro através da percepção da diferença de si. O outro é diferente ou eu que estou diferente dele? Que o manejo da diferença humana objetive a inserção concreta e eficaz dos educandos no processo de ensino aprendizagem. A diferença precisa ser valorizada e evidenciada com o intuito de criação de um ambiente escolar de paz e de solidariedade consigo e com o outro. Que a escola, portanto, ofereça seu espaço para a inserção da diferença.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. Procedimentos

O presente trabalho utiliza como instrumento de investigação a proposta da pesquisa-ação. Este modelo, segundo Engel (2000), representa uma espécie de oposição ao modelo de pesquisa habitual. A pesquisa-ação objetiva a junção e a articulação de dois aspectos: a pesquisa teórica e a prática interventiva. O intuito é, então, fomentar o conhecimento e o entendimento do fenômeno investigado por meio da prática interventiva.

A utilização da pesquisa-ação é uma tentativa de superação do distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana (ENGEL, 2000). De acordo com Jordão (2004) este método de pesquisa apresenta-se como uma alternativa que colabora para o aperfeiçoamento da prática docente.

Ainda de acordo com a autora o uso da pesquisa-ação permite a problematização e identificação de demandas existentes no ambiente educacional e, através deste referencial, a produção e implementação de projetos de práticas interventivas. O exercício deste movimento é elemento colaborativo para o processo de reflexão da prática docente, além de contribuir para a formação continuada deste profissional.

Para subsidiar a proposta da pesquisa-ação adota-se como matriz epistemológica a abordagem qualitativa. Neste trabalho, a representação dos sujeitos acerca do objeto é enfatizada e, neste sentido, a matriz qualitativa colabora para a evidência dos aspectos simbólicos de tais representações. A adoção desta abordagem justifica-se pela necessidade de visibilizar, valorizar e qualificar as produções do grupo, contemplando, segundo Vieira (2009), a proposta da matriz qualitativa.

A adoção da matriz qualitativa possibilita evidenciar o conjunto de costumes, modos de existência e de representação dos fenômenos da realidade social de um grupo de indivíduos (VIEIRA, 2009). Nesta dinâmica, a funcionalidade da abordagem qualitativa para Gonsalves (2007) é adotar tentativas de compreensão e de interpretação do fenômeno submetido à investigação.

Inicialmente entrou-se em contato com o CEDEP para a apresentação da proposta de pesquisa. O pesquisador apresentou para a alfabetizadora o projeto de intervenção local.

Após discussões acerca da operacionalização da pesquisa, deliberou-se o seguinte: o pesquisador observou, ao longo de uma semana, as aulas ministradas na entidade. Durante este período, obteve acesso ao conteúdo programático e a proposta pedagógica da EJA.

Posteriormente, o pesquisador realizou um levantamento de questões sociais que, por motivos diversos, não estavam inseridos no cotidiano da sala de aula. Identificou-se que elementos que se referem aos Direitos Humanos suscitavam significativo interesse dos alfabetizandos, mas ocupavam espaço secundário na dinâmica escolar.

Com o objetivo de colaborar para o aperfeiçoamento dos conceitos sobre a questão dos Direitos Humanos, optou-se por uma intervenção que contemple esta demanda. Inicialmente, selecionou-se uma turma (previamente observada) para a aplicação, por meio de um questionário, do Teste de Associação Livre de Palavras. O intuito é constatar o nível de conhecimento dos alfabetizandos acerca da expressão “Direitos Humanos”. Os dados coletados foram submetidos à análise do *software* EVOC que estruturou a frequência e a ordem de importância das Representações Sociais dos alfabetizandos acerca da questão indutora: Direitos Humanos é...

De posse desta análise, o pesquisador estruturou três oficinas, na proposta de Círculo de Cultura de Paulo Freire, que contemplassem as divergências e convergências das representações dos alfabetizandos com relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Após a ocorrência das oficinas aplicou-se, novamente, o TALP, para verificação de alterações nas representações dos estudantes acerca da questão dos Direitos Humanos.

4.2. Participantes da Pesquisa

A amostra desta pesquisa é constituída por 20 estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP. Os sujeitos apresentam o seguinte perfil: idade média de 35 anos, residentes na cidade do Paranoá/DF, estudantes regulares do primeiro ciclo da EJA, 09 do sexo masculino e 11 do sexo feminino e com variabilidade no que se refere à profissão/função: um pedreiro, dois porteiros, dois caseiros, quatro do lar, cinco desempregados e seis empregadas domésticas.

4.3. Instrumento de Coleta de Dados.

O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi um questionário. Segundo Gil (1995) questionário é uma técnica de investigação constituída por determinado número de questões que são apresentadas de forma escrita à amostra da pesquisa. O intuito da utilização desta técnica é obter acesso ao conjunto de opiniões, valores e crenças acerca de um objeto de investigação. O questionário deste estudo foi elaborado com apenas uma questão indutora e visou conhecer a Representação Social dos estudantes acerca dos Direitos Humanos.

Assim, foi solicitado para cada estudante que registrasse seis palavras ou expressões que lhe viesse à mente e completassem a seguinte questão: **Direitos Humanos é...** Em seguida, dentre as seis palavras, foi solicitado ao participante para hierarquizar três delas pelo grau de importância.

Para a análise das respostas coletadas no questionário utilizou-se o *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), versão 2003, desenvolvido por Pierre Vergès e colaboradores. Para Andrade (2013) o EVOC fornece os elementos que constituem as Representações Sociais coletadas pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Este teste (questionário) é um tipo de investigação aberta que capta a evocação de respostas fornecidas a partir de um estímulo indutor (Direitos Humanos é...).

A funcionalidade do EVOC é a classificação da frequência e da ordem de importância das respostas dos sujeitos ao TALP. O *software* fornece uma espécie de hierarquização gráfica das expressões e dos termos utilizados pelos sujeitos. Desta forma, o EVOC é um instrumento facilitador para a análise das estruturas e das diversas organizações de uma representação social (ANDRADE, 2013).

4.4. Caracterização do Contexto de Intervenção.

O Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP é uma instituição sem fins lucrativos, registrada e reconhecida como entidade de assistência social e de utilidade pública federal. Situa-se na quadra 09, conjunto D, lote 1 (área especial) na cidade do Paranoá - DF. É neste ambiente que se realizam a maior parte de suas atividades.

Fundado em 1986 por um grupo de moradores da antiga Vila Paranoá, o CEDEP representa a resistência pela busca da dignidade de trabalhadores que querem o direito a uma moradia digna. A instituição, então, abraça a causa dos excluídos com a oferta de atividades

de educação, saúde, lazer, comunicação e cultura.

O corpo diretor do CEDEP é eleito pelos sócios de forma democrática, em um processo pautado pela transparência e aberto a toda comunidade. O mandato dos sócios efetivos é de três anos. A gestão atual é composta pela presidente, vice-presidente, primeira tesoureira, segunda tesoureira, primeira secretaria, segunda secretaria, conselho fiscal e representantes dos grupos de trabalho.

Os sócios são distribuídos nas seguintes categorias: sócios fundadores (participaram da fundação), beneméritos (participam direta ou indiretamente das atividades) e efetivos (com obrigações sociais e administrativas). Os alunos e professores da Universidade de Brasília - UNB que participam das atividades do CEDEP são sócios beneméritos. O CEDEP mantém parcerias com entidades e movimentos da sociedade civil que inquietos com as nuances da realidade social, trabalham na tentativa sistemática de transformação dos entraves sociais e, portanto, da minimização e/ou superação das diversas desigualdades sociais.

Atualmente, os grupos de trabalho do CEDEP estão organizados da seguinte forma: grupo de educação (educação infantil e educação de jovens e adultos); escola de informática e cidadania (objetiva desenvolver a inclusão digital, além do despertar da cidadania); grupo de economia solidária (organiza membros da comunidade em torno de atividades rentáveis); grupo de cultura (resgate e promoção da cultura local);

Também integra o CEDEP a sala de leitura (espaço reservado para arquivos e documentações da história do Paranoá); grupo de comunicação (divulgação das atividades do CEDEP para a comunidade) e o grupo de ensino, pesquisa e extensão em educação popular e estudos filosófico e histórico-cultural (grupo da Faculdade de Educação da UNB que desenvolve diversas atividades no CEDEP na área de ensino, pesquisa e extensão).

A alfabetização de jovens e adultos do CEDEP busca oferecer para a comunidade a oportunidade de continuidade dos estudos com o objetivo de aquisição dos mecanismos de leitura e escrita. O método de trabalho volta-se para a constante discussão, identificação e superação das situações-problemas-desafios da comunidade.

O grupo de alfabetização iniciou suas atividades em 1986 com a parceria com a Faculdade de Educação da UnB. Desde a fundação do CEDEP a alfabetização de jovens e adultos desenvolve suas atividades visto, ainda, que a oportunidade de retomar os estudos era uma das principais inquietações dos moradores na época de função do CEDEP. Desde então, o processo de alfabetização está associado ao enfrentamento das problemáticas da

comunidade.

Em 2006 o CEDEP recebeu o Prêmio Nacional Medalha Paulo Freire em Recife/PE. O prêmio, que é uma iniciativa do Ministério da Educação, premia experiências bem sucedidas na alfabetização de jovens e adultos por organismos do movimento popular, do governo e da sociedade civil.

4.5. Projeto de Intervenção Local

Após a análise dos dados coletados através do TALP, estruturou-se três oficinas que contemplassem as divergências e convergências das Representações Sociais dos estudantes acerca dos Direitos Humanos, tendo como referencial a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os estudantes, então, foram convidados para participar dos encontros, com duração de uma hora cada, para debater os elementos que convergem e que divergem identificados nos resultados dos dados coletados.

Antes do início das oficinas os estudantes foram indagados pelo mediador sobre quais aspectos gostariam que fossem abordados nas oficinas e com a utilização de quais recursos pedagógicos. O mediador, então, estruturou as oficinas de acordo com a colaboração dos próprios participantes.

As oficinas foram estruturadas na perspectiva do Círculo de Cultura de Paulo Freire. Para Freire (1983) Círculo de Cultura é uma alternativa à tradicional sala de aula. Caracteriza-se como um espaço de fomento da transformação onde o educador não é o detentor do conhecimento, mas um integrante do grupo que utiliza de mecanismos para estimular a sistemática troca de saberes por meio do diálogo grupal.

No Círculo de Cultura os sujeitos são alocados com o intuito de formar a figura geométrica de um círculo. Uma equipe de trabalho deve auxiliar nos direcionamentos da atividade. No círculo todos se olham e se veem. Durante o processo, não há um líder ou um professor, mas um “mediador” das discussões, uma espécie de companheiro alfabetizado, que interage de uma atividade em que todos ensinam e aprendem. Ele deve incentivar o grupo a manter um constante diálogo, que é o método articulador dessa proposta (ROMÃO, 2006).

A atividade do Círculo de Cultura transborda o aprendizado do ler e escrever. Nele se faz a leitura do mundo, com as suas normas, convergências e divergências. Assim, o Círculo de Cultura é a expressão de um momento dialógico. Transcende a

dimensão educativa porque promove o debate sobre questões centrais do cotidiano dos sujeitos, como política, saúde, trabalho, alimentação e direitos.

Tendo o Círculo de Cultura como viés norteador da proposta de trabalho, juntamente com a colaboração dos participantes na confecção do Projeto de Intervenção Local, apresenta-se o planejamento das atividades de intervenção.

PRIMEIRO ENCONTRO

Objetivos:

1. Apresentação da proposta de trabalho;
2. Integração dos participantes e do “mediador”;
3. Início das atividades sobre os Direitos Humanos.

Recursos empregados:

1. Cópia impressa, para cada participante, do texto: “O que são Direitos Humanos?”, Da Secretaria de atenção à Saúde do Ministério da Saúde, caderno n. 2, p. 5. 2006. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_sexuais_reprodutivos_metodos_anticoncepcionais.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

Os Direitos Humanos são direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. O direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, à educação, o direito ao afeto e à livre expressão da sexualidade estão entre os Direitos Humanos fundamentais. Não existe um direito mais importante que o outro. Para o pleno exercício da cidadania, é preciso que cada cidadão tenha garantido todos os Direitos Humanos, e nenhum deve ser esquecido. Respeitar os Direitos Humanos é promover a vida em sociedade, sem discriminação de classe social, de cultura, de religião, de raça, de etnia, de orientação sexual. Para que exista a igualdade de direitos, é preciso respeito às diferenças. A igualdade racial e entre homens e mulheres é fundamental para o desenvolvimento da humanidade e para tornar real os Direitos Humanos.

2. Letra da música: “Comida” do grupo musical “Titãs”. Disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/91453/>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer

A gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro

A gente quer inteiro e não pela metade

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida como a vida quer

A gente não quer só comer

A gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro

A gente quer inteiro e não pela metade

Diversão e arte

Para qualquer parte

Diversão, balé

Como a vida quer

Desejo, necessidade, vontade

Necessidade, desejo, eh!

Necessidade, vontade, eh!

Necessidade.

Sequência das atividades do primeiro encontro:

1. Acolhida dos participantes - (05 minutos);
2. Apresentação da proposta de trabalho: período e duração dos encontros e verbalização dos participantes sobre as expectativas dos encontros - (05 minutos);
3. Levantamento do conhecimento dos participantes sobre a questão dos Direitos Humanos a partir da questão indutora: “O que vocês sabem sobre os Direitos Humanos?” A partir disto, propor outros questionamentos com o intuito de fomentar mais discursos dos participantes - (15 minutos);
4. Distribuição do texto: “O que são Direitos Humanos?”. Leitura individual e, posteriormente, leitura coletiva do texto - (10 minutos);
6. Registrar, a partir do discurso dos participantes, quais direitos fundamentais são discutidos no texto - (10 minutos);
7. Sonorizar a música “Comida” do grupo musical “Titãs”. Discutir com os participantes a relação entre a letra da música e os direitos tratados no texto “O que são Direitos Humanos?” - (15 minutos).
8. Finalização do primeiro encontro.

SEGUNDO ENCONTRO

Objetivos:

1. Apresentação da trajetória histórica dos Direitos Humanos;
2. Início da leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
3. Discussão sobre o conteúdo dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Recursos empregados:

1. Documentário: “Trajetórias dos Direitos Humanos”, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Governo Federal. Programa Educação em Direitos Humanos. Duração de 20 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jw2wW-Rh4f4>>. Acesso em: 01 ago. 2015;
2. Cópia impressa, para cada participante, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

A assembleia geral proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3.

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4.

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5.

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6.

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8.

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9.

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10.

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11.

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.
2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12. Ninguém será sujeito à interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo 14.

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15.

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16.

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17.

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo 19. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21.

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22.

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24.

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo 25.

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27.

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28.

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29.

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30. Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Sequência das atividades do segundo encontro:

1. Acolhida dos participantes e apresentação dos objetivos do encontro - (05 minutos);
2. Exibição do documentário: “Trajetórias dos Direitos Humanos”, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Governo Federal - (20 minutos);
3. A partir da fala livre dos participantes, discussão sobre a temática discutida no documentário - (15 minutos);
4. Distribuição, para cada participante, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leitura individual do primeiro ao décimo artigo - (10 minutos);

5. Leitura coletiva de cada artigo e problematização do conteúdo presente no texto. Nos primeiros artigos, por exemplo, será discutido se as pessoas, realmente, nascem livres e com igualdade de direitos e quais as estratégias para a busca desses direitos - (10 minutos).
6. Finalização do segundo encontro.

TERCEIRO ENCONTRO

Objetivos:

1. Término da leitura e da discussão da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
2. Avaliação dos encontros e das contribuições das oficinas para os participantes;
3. Finalização da proposta de trabalho.

Recursos empregados:

1. Cópia impressa, para cada participante, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sequência das atividades do terceiro encontro:

1. Acolhida dos participantes e apresentação dos objetivos do encontro - (05 minutos);
2. Leitura coletiva do décimo primeiro ao trigésimo artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leitura de cada artigo e problematização do conteúdo presente no texto. Pode-se, por exemplo, discutir o direito à educação e à liberdade de pensamento, de consciência e de religião - (40 minutos);
3. Avaliação, de forma verbal e livre, dos recursos empregados na oficina, de seu conteúdo e da postura do “mediador” - (05 minutos);
4. Avaliação, de forma verbal e livre, da contribuição da oficina para a vida e para o processo escolar dos participantes. Finalização da proposta de trabalho - (10 minutos);
5. Finalização do terceiro encontro e da proposta de trabalho.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS

Esta seção objetiva a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa. O intuito é discutir as Representações Sociais que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos produzem acerca dos Direitos Humanos.

No instrumento de pesquisa foi solicitado ao estudante que registrasse seis palavras e/ou expressões que completassem a seguinte questão: **Direitos Humanos é ...** Para a análise dos dados coletados neste instrumento utilizou-se o *software* EVOC que identificou 100 evocações registradas pelos estudantes e 14 elementos distintos (apêndice A), obtendo-se, assim, o total de 14 representações acerca do objeto investigado. A tabela abaixo, produto da análise realizada pelo *software* EVOC, elucida a hierarquização gráfica dos elementos.

Tabela 1: Quadrantes com o resultado obtido por meio da tabulação e submissão dos dados ao *software* EVOC.

Frequência mínima: 1			Frequência Intermediária: 5			Classificação média: 2,5			
Palavra			Freq.	Clas.	Palavra			Freq.	Clas.
Frequência >= 5	Classificação < 2,5				Classificação >= 2,5				
	Educação	12	1,8	Cidadania	10	3,5			
	Justiça	9	2,4	Direito-das-pessoas	10	3,0			
	Saúde	12	1,9	Igualdade	5	2,8			
				Liberdade	8	3,0			
			Não-sei	12	4,4				
			Segurança	5	3,8				
4 <= Frequência < 1									
	Trabalho	4	1,5	Direito-de-ir-e-vir	4	2,7			
				Fraternidade	2	4,5			
				Respeito	3	3,3			
				Respeito-ao-próximo	4	3,5			

Fonte: *Software* EVOC, versão 2003.

A tabela 1 possibilita a identificação do núcleo central e do sistema periférico das Representações Sociais que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos constroem sobre os Direitos Humanos. No primeiro quadrante superior esquerdo encontra-se o núcleo central destas Representações Sociais. Este quadrante é constituído por três elementos centrais: *Educação* (36%), *Justiça* (28%) e *Saúde* (36%). Estas representações foram nomeadas pelos estudantes como as mais importantes e apresentaram, ainda, maior presença no instrumento de coleta de dados.

Abric (1998), em sua proposta da Teoria do Núcleo Central (TNC), enfatiza que o núcleo central das RS é caracterizado pela memória coletiva e, portanto, evidencia o processo sócio-histórico do sujeito e do grupo ao qual pertença. Este núcleo constitui uma base comum que, nas relações sociais, é compartilhada pelos membros de determinado grupo social. Tais representações são, ainda, colaborativas para a constituição identitária do sujeito e fornecem elementos normativos e funcionais de atuação e vivência no mundo social.

Nesta perspectiva, as Representações Sociais dos estudantes não são meras manifestações de opiniões/percepções acerca dos Direitos Humanos, mas fornecem subsídios que possibilitam compreender as explicações que o coletivo atribui a determinado fenômeno social. O conteúdo que emerge nestas RS evidencia a dinâmica dos sujeitos no manejo com as questões associadas aos Direitos Humanos. Abric (1998) salienta que é por meio do acesso ao núcleo central que é possível evidenciar e, portanto, conhecer o objeto da RS.

A representação *educação*, por exemplo, ocupa espaço central no corpo de evocações dos sujeitos sobre os Direitos Humanos. A presença sistemática deste elemento nas representações dos estudantes parece evidenciar que, ao longo da experiência sócio-histórica, os estudantes atribuem significativa carga valorativa a formação escolar. A educação, nesta circunstância, perpassa por toda experiência de existência dos sujeitos e recebe, então, uma função de articulação para a busca e a conquista de novas formas de atuação no mundo.

A educação assume o *status* de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a

educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p. 37).

Esta representação construída pelos participantes apresenta como funcionalidade a produção de mecanismos orientadores de suas práticas sociais. Abric (1998), aliás, salienta que esta função das RS evidencia para o sujeito quais fenômenos/elementos sociais são pertinentes para o seu desenvolvimento como pessoa humana, afinal, “a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para o crescimento pessoal” (CLAUDE, 2005, p. 37).

Abric (1998) enfatiza que a RS não é uma mera imagem do objeto investigado, mas o produto do conflito do exercício mental do indivíduo e do desdobramento das relações com o objeto representado. Nesta perspectiva, a dimensão da atitude associa-se com o conteúdo que emerge na Representação Social destes estudantes.

Esta dimensão, segundo Moscovici (1981), é representativa de possíveis inclinações que o indivíduo possui acerca de determinado objeto. Elementos afetivos são, entre outros, os responsáveis pelo processo de avaliação do objeto em questão. Assim, as representações inseridas nesta dimensão tendem a orientar as práticas dos indivíduos sobre o objeto investigado.

A discussão acerca da educação intensificou-se durante a realização do terceiro encontro. Por meio da leitura do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata da direito à educação, os participantes verbalizaram acerca de suas experiências escolares e confrontaram o conteúdo previsto no artigo 26 da DUDH. O artigo enfatiza que a instrução deverá fomentar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. No entanto, a experiência dos estudantes diverge desta proposição:

Estudante A: “Não tive como estudar na época certa. Eu precisava trabalhar com meus pais na roça pra ajudar a sustentar a casa. Ir pra escola era algo que nem passava pela minha cabeça.”

Estudante B: “[...] eu era pequeno quando comecei a estudar. Eu gostava de ir pra escola. Um dia minha família mudou de cidade e foi aí que parei de estudar e arrumei um serviço.”

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, geralmente, são dotados de uma experiência escolar que difere da vivência escolar dos demais estudantes. Quanto à dinâmica deste processo, Dias (2010) enfatiza que a conjuntura social demanda a ampliação dos espaços de educação formal. A não finalização das etapas de escolarização está associada a diversos fatores: elementos sociais, econômicos, culturais, pedagógicos, entre outros. Esta realidade é altamente determinante para a manutenção da não democratização da educação escolar no país. Afinal, é preciso considerar que a

[...] EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parece ser o que está posto no Regimento Escolar (BERNARDIM, 2006 p. 97).

Nesta perspectiva é preciso considerar que a presença sistemática da expressão *educação* no corpo de Representações Sociais dos estudantes acerca dos Direitos Humanos revela pluralidades dos processos educacionais destes indivíduos, “[...] cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção” (FERRARI, 2011, p. 2).

A justificativa dos estudantes para a evasão escolar compreende diversos fatores. No entanto, a questão de inserção no mundo do trabalho associada à necessidade de sobrevivência é reiterada constantemente.

Estudante C: “Ou eu trabalhava ou eu estudava. Se não trabalhava, não tinha como me sustentar. Por isso deixei a escola”.

Estudante D: “Me lembro que meus pais sempre falavam que tinha que estudar e não deixavam a gente faltar à escola. Com o tempo a situação ficou difícil e todos nós tivemos que trabalhar pra ajudar a sustentar a casa”.

Estudante E: “Eu comecei a trabalhar pra ajudar minha família. Eu queria fazer algo que não fosse mexer com roça. Eu queria ser diferente”. (risos).

O discurso dos estudantes enfatiza que o abandono a educação formal dá-se, entre outros fatores, pela necessidade de exercer uma atividade remunerada. Souza e Alberto (2008, p. 714) salientam que este fenômeno associa-se a cultura do trabalhador, visto que

[...] para a criança e o adolescente das classes populares, determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas. Esse fato vem ratificar a cultura do trabalhador, segundo a qual, para os filhos das classes populares, trabalhar, mesmo em idade precoce, é uma forma de ocupar o tempo e aprender um ofício. Nesse sentido, o trabalho é entendido não só como uma necessidade, mas também como uma virtude.

Durante os encontros, outro aspecto associado à educação emergiu nas discussões. O retorno ao estudo formal também faz parte da representação produzida pelos estudantes acerca dos Direitos Humanos. Os participantes, por diversas vezes, relatavam que a inserção/reinserção na formação escolar deu-se a partir do momento em que o estudante percebeu que a educação poderia auxiliar no seu processo de aperfeiçoamento pessoal, profissional e, por conseguinte, colaborar para a conquista de uma ocupação melhor no mercado de trabalho.

Estudante A: “Decidi voltar a estudar porque quero um emprego melhor, um salário melhor”.

Estudante C: “Onde trabalho as coisas estão mudando, estão exigindo mais da gente. Eu gosto do meu trabalho, mas preciso de algo melhor”.

Estudante E: “[...] voltei a estudar pra entender melhor as coisas do mundo e porque quero um emprego. Hoje quem não tem estudo não consegue um bom emprego”.

Os estudantes constroem expectativas no que se refere a relação escolarização *versus* inserção no mercado de trabalho. Tais expectativas estão fundamentadas na emergente necessidade de ascensão social por meio do acesso a educação escolar. Afinal, “os alfabetizando buscam a superação das dificuldades diárias por meio da escolarização e

procuram um curso de alfabetização para atender às exigências sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade” (CAMARGO; MARTINELLI, 1996, p. 200).

Outro viés encontra-se nesta representação dos estudantes acerca dos Direitos Humanos. Após o retorno ao ambiente escolar os indivíduos relataram certa melhoria nos diversos aspectos de sua vida.

Estudante D: “[...] depois que voltei a estudar minha vida melhorou. To fazendo coisas que antes eu até fazia, mas tinha dificuldade pra fazer e acabava desistindo”.

Estudante F: “[...] muitas vezes eu tinha que pedir pros outros ler algo, agora já tô lendo”.

Nestas percepções, os estudantes parecem atribuir um novo sentido à educação. Para eles, a educação é uma alternativa colaborativa para a melhoria de vida e, portanto, é necessária para a vivência social. A reinserção dos estudantes ao ambiente escolar produz, gradativamente, a percepção de aperfeiçoamento no manejo com as situações do cotidiano, “pois aprenderam a ler e escrever, eles se comunicam melhor, aumentaram sua autoestima, resolveram com mais facilidade os problemas do cotidiano, melhoraram o desempenho profissional e a visão da vida e do mundo” (CAMARGO; MARTINELLI, 1996, p. 200).

Outro elemento associado à educação no discurso dos estudantes é o exercício da cidadania. A cidadania não integra o núcleo central das representações constituídas por estes indivíduos, mas apresenta indícios de transição entre o núcleo central e núcleo periférico destas representações Sociais. Os participantes associam a necessidade de acesso e permanência a um sistema educacional com o intuito de construírem ideias/noções que os possibilitem a exercer da melhor possível o direito e o dever da cidadania. Marshall (1967) discute sobre esta questão.

A educação está diretamente relacionada à cidadania [...], à exigência e natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento do cidadão em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é o de moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como

direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto de ser educado (MARSHALL, 1967, p. 73)

Ainda no primeiro quadrante, ou seja, no núcleo central das representações dos participantes é possível identificar a presença de duas representações: *justiça* (9) e *saúde* (12). Quanto a estas representações, a Declaração Universal dos Direitos Humanos realiza as seguintes pontuações.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8.

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

De acordo com a tabela 1, os demais quadrantes representam o sistema periférico das Representações Sociais que os estudantes produzem acerca dos Direitos Humanos. Estas representações surgiram com menos frequência, mas estão presentes nas evocações dos participantes. Elas são mais flexíveis que as representações que constituem o núcleo central e mesmo que tolerem contradições, são reais e necessárias para a compreensão acerca do objeto representado.

A função de ajustar a representação à realidade cabe ao sistema periférico. Este sistema que fornece os meios protetivos das RS, além de atuar na seleção dos novos elementos representacionais que considera as experiências dos indivíduos (ABRIC, 1998).

Para Flament (2001) o sistema periférico de uma representação social é uma espécie de intervalo entre o fato constatado nas representações e o núcleo central que é, invariavelmente, mais rígido que o periférico. Este é responsável pelas modificações das representações e pelo processo de situá-las no contexto dos indivíduos. Desta forma, é necessário considerar que o sistema periférico atua como

[...] complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 357).

O produto da relação entre sistema periférico e sistema central para Abric (1998) é a movimento de mobilidade da manifestação individual e/ou coletiva das representações sociais. O sistema periférico possibilita a inserção das experiências dos sujeitos, fornece suporte para a diversidade do grupo e suas divergências de ideais e evolui de acordo com a circunstância que se apresenta (SÁ, 1996).

No segundo quadrante da tabela 1, os elementos *não sei* (12), *cidadania* (10) e *direito das pessoas* (10) obtiveram uma significativa frequência no registro dos participantes, mas não foram classificados como os mais importantes e, por este motivo, integram o sistema periférico das Representações Sociais acerca dos Direitos Humanos.

O elemento *não sei*, apesar de presente na maioria dos questionários, não foi compreendido pelos estudantes como o mais importante. Isto permite inferir que os participantes, mesmo não possuindo conhecimentos abrangentes sobre o objeto, optaram por nomear os demais elementos como os mais importantes. O *não sei*, então, parece ocupar um espaço intermediário nas representações dos estudantes.

Já no terceiro quadrante é possível visualizar apenas um elemento: *trabalho* (4). Este elemento, ao longo dos encontros, esteve presente nos discursos dos participantes, sendo constantemente associado ao direito à educação. Assim, *educação* e *trabalho* parecem estabelecer uma relação dicotômica na representação dos estudantes.

A representação dos indivíduos acerca do trabalho contempla algum dos aspectos que são mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por vezes, os estudantes associavam o fenômeno social do trabalho aos aspectos da remuneração, da escolha livre da profissão e de condições mínimas para o seu desenvolvimento, além do respeito e valorização social a profissão exercida. O artigo 23 da DUDH versa sobre o direito ao trabalho da seguinte forma:

Artigo 23.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24.

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

O quarto quadrante é constituído pelos elementos *direito de ir e vir* (4), *fraternidade* (2), *respeito* (3) e *respeito ao próximo* (4). Neste quadrante encontram-se elementos que estão associados à conduta dos sujeitos nas relações sociais. A constituição destes elementos abarca os diversos aspectos inerentes à experiência social dos sujeitos sobre o exercício de direitos. Neste quadrante é possível identificar uma espécie de interligação entre os elementos. Juntos, eles dão sentido aos discursos e as práticas mencionadas pelos estudantes durante a realização dos encontros.

Diante destas exposições, é preciso salientar que o entendimento da teoria do núcleo central fornece a lógica da relação de manutenção e de consenso das Representações Sociais, ou seja, fornece os elementos do sistema central. O movimento circunstancial e individual com o acesso aos elementos cognitivos sobre o objeto problematizado é fornecido pelo sistema periférico. Tal processo possibilita entender a dinâmica que as RS realizam para se cristalizarem e se submeterem as alterações do seio social.

No que tange a oferta de uma proposta de Educação em e para os Direitos Humanos, Carvalho (2013) e Tavares (2007) mencionam que ela é necessária aos estudantes da EJA desde que promova a articulação de uma educação direcionada ao cultivo do espírito de cidadania nos sujeitos. Os valores de respeito, o exercício de tolerância à diversidade humana e a valorização da dignidade e da existência do outro são elementos do fazer pedagógico na EDH.

Este modelo de educação colabora, ainda, para que os sujeitos, compreendidos como agentes ativos, adotem meios de enfrentamento diante dos entraves sociais, com o intuito de alteração da realidade social e de defesa de seus direitos. A EDH representa, então,

uma espécie de instrumento que mobiliza o cidadão em busca da justiça, da prevenção e da minimização de injustiças. (CARVALHO, 2013; TAVARES, 2007).

De acordo com Tavares (2007) a adoção de uma EDH tende a colaborar com os estudantes na realização da problematização dos aspectos imersos na realidade social e no aperfeiçoamento da capacidade de emancipação dos sujeitos. O respeito, a igualdade e o reconhecimento do outro contribuem para a superação dos entraves sociais vivenciados por este grupo de sujeitos. A EDH é uma possibilidade, ainda, de humanização dos sujeitos, de cultivo da paz e da promoção da solidariedade humana.

Com isto, tornar-se necessária e urgente a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma proposta de Educação em e para os Direitos Humanos. Esta perspectiva de educação tende a colaborar para o processo de formação educacional dos estudantes e, não menos importante, para o desenvolvimento de representações acerca de direitos e o fomento do empoderamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição das Representações Sociais que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos produzem acerca dos Direitos Humanos foi registrado ao longo deste trabalho. De posse destas representações o mediador, juntamente com os participantes, elaboraram um Projeto de Intervenção Local. A operacionalização do projeto ocorreu por meio de encontros que objetivou o aperfeiçoamento das ideias, percepções e valores dos estudantes acerca do objeto investigado.

Os Direitos Humanos são compreendidos pelos estudantes como um conjunto de direitos inerentes a pessoa humana e englobam distintos aspectos da vivência social. A *educação*, a *justiça* e a *saúde* são as representações consideradas pelos participantes como as mais importantes e necessárias para o desenvolvimento do ser humano nas suas mais variadas dimensões.

Tais representações foram submetidas a proposta da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e os resultados possibilitaram a estruturação e análise do sistema central das representações e do sistema periférico, por meio da Teoria do Núcleo Central proposto por Jean Abric. Os resultados obtidos indicam que a representação dos estudantes sobre os Direitos Humanos é positiva e abrange diversos aspectos da experiência social dos sujeitos.

A representação dos sujeitos, registradas no instrumento de coleta de dados e presente nos discursos ao longo dos encontros, enfatiza o direito à educação como fenômeno social que fornece os meios necessários para a busca dos demais direitos, os conhecimentos para subsidiar a atuação do sujeito no mundo social, além de sua inserção nos aspectos culturais. Aqui, a representação da *justiça* e da *saúde* ocupam espaço intermediário no que se refere a representação da *educação*. No entanto, todos se apresentam de forma articulada nos discursos dos participantes.

A representação *cidadania*, apesar de estar inserida no sistema periférico, é sistematicamente articulada com outras representações quando do discurso dos participantes. Eles concebem esta representação como algo necessário para a constituição de uma sociedade organizada. Ser cidadão, na representação destes indivíduos, é ter acesso aos meios que garantam a concretização de determinadas necessidades, como a educação, saúde, justiça e outros. Por isso é que a representação *cidadania* encontra-se associada e em constante diálogo com as demais representações.

Ademais, cabe registrar que a experiência da pesquisa-ação é colaborativa para a compreensão de aspectos que a pesquisa tradicional não possibilita. Estar em constante contato com os participantes da pesquisa é uma oportunidade de acesso aos elementos que, geralmente, não emergem nas pesquisas tradicionais.

Os participantes por colaborarem na elaboração dos encontros tornam-se, de certo modo, pesquisadores de si mesmos e dos fenômenos propostos pelo mediador dos encontros. A experiência adquirida neste modelo de pesquisa é válida para todo o percurso acadêmico e profissional do estudante de Pedagogia, pois colabora para a desconstrução de ideias /percepções acerca da operacionalização e dos sujeitos de pesquisa.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Após a realização desta monografia e de outras pesquisas ao longo da graduação tenho a convicção que desejo prosseguir com o exercício da investigação científica. Pretendo, assim, ingressar na especialização (possivelmente em psicopedagogia) e, posteriormente, na pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Pretendo, ainda, lecionar na Educação Básica, preferencialmente na rede pública de ensino, com o objetivo de colaborar para o aperfeiçoamento dos processos educacionais e, por meio disto, oferecer um retorno a sociedade pelo investimento realizado ao longo da minha graduação em Pedagogia. Após a realização da pós-graduação pretendo lecionar, concomitantemente, na Educação Básica e no Ensino Superior numa tentativa de aproximação do fazer pedagógico com o conhecimento científico.

É do meu interesse também dar prosseguimento ao Projeto de Intervenção Local mencionado neste trabalho. Após o seu aperfeiçoamento, o intuito é torná-lo componente curricular na Educação de Jovens Adultos e abranger, assim, temáticas associadas aos Direitos Humanos. O CEDEP apresenta-se como espaço que irá possibilitar a operacionalização deste projeto.

Ademais, espero que a formação acadêmica e humana que recebi tanto na universidade quanto nos espaços sociais em que estive/estou inserido possam me auxiliar no processo de construção de uma sociedade mais igualitária com sujeitos que percebem e exigem seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Editora AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar, 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>>. Acesso em: 02 set. 2015.

ANDRADE, Fernanda Plentz. *Representações sociais da escola na perspectiva dos gestores educacionais*. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6267/1/2013_FernandaPlentzDeAndrade.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BERNARDIM, Márcio Luiz. *Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-PR*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_bernardim.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. *Ministério da Saúde*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, caderno nº 2, p. 5. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLIS, Selma de Cássia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v. 10, n. 2, jul./dez, 2006, p. 197-209. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 set. 2015.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães et al. *Educação em direitos humanos: construindo o sujeito de direitos nas salas de EJA*. Programa de Licenciaturas/PROLICEN/UFPB, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

CAZALS-FERRÉ, Marie-Pierre; ROSSI, Patrícia. *Psicologia: elementos de psicologia social*. Portugal: Porto, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2005, p. 36-63. Disponível

em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452005000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 set. 2015.

DIAS, Fernanda de Souza. *Evasão na EJA e sua influencia no processo de apropriação da leitura e da escrita*. 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_1505.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

DOISE, Willem. *Les représentations sociales*. Paris: Dunod, 1990.

DI PIERRO, Maria Clara (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.

ENGEL, Irineu Guido. Pesquisa-ação. *Educar em revista*. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2010. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

FERRARI, Shirley Costa. *O aluno de EJA: jovem ou adolescente?* Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

FLAMENT, Claude. *Estrutura e dinâmica das representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 26ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. *EJA em debate*. Florianópolis, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/1004/pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

_____. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, p. 17-44, 2001.

JORDÃO, Rosana dos Santos. *A pesquisa-ação na formação de professores: elementos para reflexão*. In: 27º Reunião anual da Anped: sociedade, democracia e educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_acao_na_formacao_inicial_de_professores_elementos_para_a_reflexao.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente e educação*, v. 17(1), 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/2422/1666>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MACHADO, Leda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio: aval. pol. Públ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. Paulo Freire e a pedagogia da libertação. *Com Ciência - Revista eletrônica de jornalismo eletrônico*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=86&id=1063>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. *ARACÊ - Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, mai./2015. Disponível em: <<http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26/24>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Editora da UFPE, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 04, n. 3, p. 19-33, dez, 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1996000300002>. Acesso em: 02 set. 2015.

SOUZA, Olivia Maria Costa Grangeiro de.; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, out./dez, 2008, p. 713-722. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a09.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2015.

TAVARES, Selma. *Educar em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TITÃS. *Comida*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/91453/>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

VALA, Jorge. *Psicologia social*. 7ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 457-485, 2006.

VIEIRA, Sônia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A**Instrumento de pesquisa: questionário com pergunta indutora (Técnica de Associação Livre de Palavras).**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE.

1. Estudante, escreva nos espaços abaixo 6 palavras ou expressões que, na sua opinião, completam a seguinte frase. Por favor, preencha todas as linhas.

Direitos Humanos é...

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.

2. Escolha entre as 6 palavras ou expressões que você escreveu acima as que você considera as mais importantes.

1ª mais importante: _____.

2ª mais importante: _____.

3ª mais importante: _____.

3. Agora dê o significado para a palavra ou expressão que você considerou como a mais importante.

Por favor, preencha os dados abaixo:

Qual é a sua idade? _____. Qual é o seu sexo? _____.

Qual é a sua profissão? _____. Onde você mora? _____.

APÊNDICE B

Rangmont (análise realizada pelo software EVOC).

ENSEMBLE DES MOTS RANGS

:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *

cidadania : 10 : 1* 1* 2* 4* 2*

moyenne : 3.50

direito-das-pessoas : 10 : 1* 1* 1* 3* 4*

moyenne : 3.80

direito-de-ir-e-vir : 4 : 0* 1* 3*

moyenne : 2.75

educação : 12 : 6* 3* 2* 1*

moyenne : 1.83

fraternidade : 2 : 0* 0* 0* 1* 1*

moyenne : 4.50

igualdade : 5 : 2* 1* 0* 0* 2*

moyenne : 2.80

justiça : 9 : 2* 2* 4* 1*

moyenne : 2.44

liberdade : 8 : 1* 2* 2* 2* 1*

moyenne : 3.00

não-sei : 12 : 0* 1* 0* 4* 7*

moyenne : 4.42

respeito : 3 : 0* 1* 1* 0* 1*

moyenne : 3.33

respeito-ao-próximo : 4 : 0* 0* 2* 2*

moyenne : 3.50

saúde : 12 : 5* 5* 0* 2*

moyenne : 1.92

segurança : 5 : 0* 0* 3* 0* 2*

moyenne : 3.80

trabalho : 4 : 2* 2*

moyenne : 1.50

DISTRIBUTION TOTALE : 100 : 20* 20* 20* 20* 20*

RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 14

Nombre total de mots cites : 100

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

2 *	1	2	2.0 %	100	100.0 %
3 *	1	5	5.0 %	98	98.0 %
4 *	3	17	17.0 %	95	95.0 %
5 *	2	27	27.0 %	83	83.0 %
8 *	1	35	35.0 %	73	73.0 %
9 *	1	44	44.0 %	65	65.0 %
10 *	2	64	64.0 %	56	56.0 %
12 *	3	100	100.0 %	36	36.0 %